



УДК 378.4  
ББК 74.58 У 90

## Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

### СОДЕРЖАНИЕ

**Шарко О.И.**

Университет как дискурсивное событие. (с. 6 )

#### **Философия и социология образования**

**Н.И.Латыш**

Идея университета в контексте современной цивилизации.  
(с. 10 )

**М.А. Гусаковский**

Приключения разума в культуре и судьба идеи  
университета (с. 16 )

**А.И.Левко**

Классический и современный университет: проблема  
ценностей (с. 22 )

**А.А.Полонников**

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31 )

**Т.Ф.Милова**

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43 )

**Н.Э.Бекус-Гончарова**

Университет как место социальной рефлексии (с.48 )

**Л.Г.Титаренко**

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

**В.А.Ерошенко-Риттер**

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61 )

**Т.В.Тягунова**

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72 )

**Н.В.Михайлова**

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76 )

**Ю.Э.Краснов**

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81 )

**А.М.Алтайцев**

Корпоративная культура университетов США (с.92 )

**А.М.Алтайцев**

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101 )

**Н.К.Кисель, И.А.Медведева**

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107 )

**И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко**

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114 )

**О.П.Кузнецик**

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120 )

**Л.А.Яценко**

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126 )

**С.В.Костюкевич, А.В.Харченко**

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130 )

**В.И.Трофимец**

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143 )

### **Психология образования**

**А.А.Полонников**

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161 )

**Г.И.Малейчук**

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

**С.С.Харин**

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175 )

**А.М.Корбут**

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187 )

***Е.С.Слепович***

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196 )

***Н.Д.Корчалова***

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208 )

***Т.В.Тягунова***

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213 )

***М.В.Соколова***

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219 )

***В.А.Герасимова***

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ УСТАНОВКА КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: ОПЫТ ПСИХОИСТОРИЧЕСКОЙ РЕКОНСТРУКЦИИ

*Полонников Александр Андреевич, кандидат психологических наук, доцент ЦПРО БГУ*

После Ницше любой историк (и психоисторик в частности) уже не может удовлетвориться наивным нарративом "так-было-на-самом-деле". Мышление "от фактов" потеряло свою легитимность, уступив место самым разнообразным сложноопосредованным высказываниям. Одна из форм такого сложного опосредования – предъявление позиции, из которой разворачивается повествование. И, конечно, в тех случаях, когда мы имеем ставшую традицию с развитой интеллектуальной инфраструктурой, демонстрация оснований (контекстов) не представляет особого труда. Иное дело становящееся. В этих случаях само высказывание часто выступает опорой позиционной фиксации, позволяя в процессах самоинтерпретации обнаруживать дискурсивные истоки. Это значит, что самоопределение психоисторика начинает интерпретироваться не как когнитивное усилие мыслящего индивида, а как коммуникативный процесс, в котором формируется инстанция высказывания, т.е. до акта коммуникации ее попросту нет.

Одновременно предмет психоисторического исследования начинает формироваться не в качестве объективности, к которой относятся отражающие ее характеристики исследовательские дескрипции, а в виде интерактивной структуры, возникающей не иначе, как в актах взаимодействия и вне этого взаимодействия не существующей. Из этого следует, что само исследование во многом превращается в производство изучаемой реальности. С точки зрения неклассической рациональности, практически любое исследование такую "производственную" работу производит. В этом смысле подавляющее большинство известных нам изысканий, выполненных в жанре педагогической психологии, не столько исследовали реальность образования, сколько создавали (и подтверждали) саму ее наличность, тем самым продлевая образованию жизнь за счет рефлексивной фиксации. Данное уточнение позволяет сформулировать некоторый парадокс, состоящий в том, что лучшим способом дереализации образования будет не обращение на него внимания, неподтверждение. Лишенное процедур символического обмена образование попросту исчезнет.

Однако это не совсем так. В процессах символического воспроизводства образования участвуют не только исследователи. Образование воспроизводится в актах взаимодействия педагогического персонала, конституируется взаимными экспектациями студентов и преподавателей, поддерживается социальной механикой образовательных и внеобразовательных институтов и культурных процессов. Это обстоятельство позволяет нам приписывать образованию свойство объективности и относиться к нему как к социальному факту. Мы всегда можем сказать, что образование существует объективно, является само институциональным фактом, равно как и фактом институциональной генерации. Так, невозможно быть студентом университета без наличия в обществе социального института «университет». Университет, соответственно, порождает весь спектр необходимых для его функционирования позиций и отношений.

Объективность образования, его социальная фактичность не упрощает, а наоборот – усложняет исследовательское отношение. Все, что мы можем сказать до акта исследования, это то, что образование есть. Предметность исследования образования – суть реконструкция или интерпретация. Вот почему столь противоречивы оценки образования. Объективность образования принимается нами за тождественность рефлексивных реконструкций. А каждая реконструкция неминуемо содержит в себе, согласно Ницше, практику реконструирующего субъекта. В этом плане обнаружение оснований позиции психоисторика – есть обнаружение той практики образования, которая инспирировала психоисторическое высказывание.



Психоисторики оказываются вовлеченными в процесс воспроизводства образовательной реальности, из нее они черпают все свои основные мотивации, а значит, оказываются самыми заинтересованными в существовании этой реальности людьми. И если мы сегодня ставим вопрос о прекращении символического воспроизводства существующего образования, то такое вопрошание не может не обернуться вопросом к самой психоистории. В этой связи мы бы хотели обсудить (в качестве предварительных) две идеи, конституирующие, в нашем понимании, психоисторический метод: идею истории и идею психического. Или, точнее, идею использования этих идей психоисториком.

Как правило, ключевым для разумения исторического выступает представление о времени и связанных с ним изменениями. В отечественной психологии рассмотрение исторического генезиса психических явлений давно стало само собой разумеющимся и если обсуждается вообще, то лишь относительно того, какую из схем развития следует применить в данном конкретном случае. Схемы историзма настолько проникли в сознание и мышление психологов, что автоматически переносятся на объекты самого разного типа, заставляя их жить по логике того или иного исторического нарратива.

Между тем, такой порядок анализа психических феноменов существовал не всегда и, как отмечает А.Р.Лурия, в классической психологии, например, в качестве господствующей сохранялась "идея о внеисторическом характере основных законов сознания" [6, 36]. Мы упомянули это наблюдение А.Р.Лурии не для того, чтобы реабилитировать неисторическую позицию в психологии, а затем, чтобы освободить место для очень важного для осуществления самоопределения психоисторика вопроса: Не выступают ли исторические схемы средством, "превращающим гончара в раба своей глины" [11, 16].

Проблематизация психоисторического метода оказывается направленной не только на обнаружение разных практик и концепций времени, конституирующих разнообразные реальности, но и на применимость самого временного принципа в качестве стратегии мышления исследователя.

Таким образом, мы считаем, что первое, что надлежит осуществить психоисторику – это определиться в относительности исторического мышления, выделив в нем неисторические (временно нерелевантные) предметы. Применительно к интересующему нас предмету – образованию – в задачу психоисторика будет входить, прежде всего, либерализация таких неисторических предметов, выведение их из-под тотальности исторического дискурса.

Что касается второго конституирующего позицию психоисторика положения, то здесь нам также предстоит осуществить определенную корректировку. Традиционно интерес исследователя образования концентрировался вокруг так или иначе понимаемой "истории ментальности". Вопросы исследователя касались таких содержаний психической жизни, как развитие мотиваций, схем мышления, структур личности, межличностных установок участников образовательного процесса. Из их анализа ученый заключал о качестве образовательного процесса и способах его корректировки. Так, например, написание истории педагогического гуманизма и, соответственно, внедрение гуманистических установок в сознание преподавателей и сегодня используется педагогическими психологами в качестве показателя для образовательных изменений. Интерес психоисторика-гуманиста концентрировался вокруг личности педагога, который в результате превращался в достаточно авторитетную фигуру, ключевое звено изменений в школьном деле. И даже горько-ироничное замечание Л.С.Выготского, сказанное им в адрес педагога о том, что "учительская профессия сделалась местом, куда стекается все неприспособленное, неудачливое, потерпевшее крушение на всех жизненных поприщах" [2, 362], способствовало подтверждению статуса педагога в качестве основного предмета исследовательского внимания, хотя и было интендировано стремлением смены знака педагогической позиции. Негативное подтверждение – есть тоже подтверждение через отрицание. Нас же начинает интересовать возможность смены самого предмета интереса.

Между тем уже в рамках культурно-исторической психологии Л.С.Выготского были созданы иные предпосылки трактовки психологического предмета в образовании. Для понимания психологии человека нам необходимо не заниматься его психологией в общепринятом смысле, а "выйти за пределы организма и искать корни этих сложных процессов в общественных условиях жизни" [6, 37]. Таким образом, психологический анализ смещается на объективную реальность предметов, орудий, языка, культурных форм в целом. Структуры сознания и психики перестают нас интересовать в качестве самодостаточных сущностей, они превращаются в эффекты и продукты культурных форм. Интерес исследователя начинает реализовываться как интерес к форме, причем для психоисторика в качестве



культурной формы начинает выступать образование – системное целое, производное от происходящего в нем символического обмена и производящее психику связанных с ним индивидов.

Университет в качестве образовательной структуры может быть рассмотрен как форма, преобразующая по своим правилам оформляемый материал. Эта форма (знаковая совокупность, семиотическая система) призвана вызывать необходимые эффекты в материале, на который она накладывается. Посредством психоисторического анализа мы призваны установить, как она действует. В этой связи нас интересуют не участники образовательного процесса: преподаватели, студенты, обеспечивающий учебный процесс персонал, а сама форма – университетское образование. Перефразировав Вygотского, мы можем сказать: от формы образования, через функциональный анализ ее элементов и структуры, – к воссозданию образовательной реакции и к установлению ее общих законов [1, 39]. Это обстоятельство обуславливает нашу приверженность психоисторическому методу как интерпретационному, в котором это неэмпирическое целое только и может быть фиксировано.

Задачу преобразования материала в университете мы интерпретируем как педагогическую, а форму, обеспечивающую эту задачу, предлагаем назвать "педагогической установкой". Последнюю, вслед за Д.Н.Узнадзе, мы понимаем не как феномен сознания (или его факт), рядоположенный, например, мотиву, переживанию или действию, а как форму самого сознания, "некоторое общее состояние, которое касается не отдельных каких-нибудь органов субъекта, а деятельности его, как целого" [12, 195]. Интерпретация нами установки связана не с когнитивистскими коннотациями, а с ее трактовкой как коммуникативной производной, продукта реализации господствующих в группах социальных отношений. Это значит, что речь идет о социальной (или культурной) установке. Вводя представление о культурной установке, мы подчеркиваем ее относительную независимость от циркулирующих в группах содержаний. Так, установка на неравенство, возникающая у испытуемых Д.Н.Узнадзе в опыте с предметами разного веса, затем обнаруживала себя в метрических процедурах, актах самоотношения испытуемых, оценке ими других людей.

Педагогическая установка, с нашей точки зрения, подчинена той функции, которую в общественной жизни выполняет образование. Обычно аналитики помещают образование в процессы трансляции культуры в качестве одного из ведущих механизмов воспроизводства "неорганического тела человека" (К.Маркс). С точки зрения обеспечения педагогической установкой процесса культурной трансляции, нас интересует помещенное в пространство педагогического взаимодействия отношение индивидов к передаваемому опыту. Как правило, речь идет о высокой валентности передаваемых содержаний или даже об их абсолютизации.

Абсолютизация транслируемых в образовании содержаний принципиальный момент обеспечения их усвоения учащимися. Представим себе обратное: заключенные в содержании образования элементы совершенно не значимы для учащихся. Весь учебный процесс рушится у нас на глазах. Да и педагогический персонал, еще недавно из значимости содержания преподавания черпавший свой авторитет, сразу превращается в сонм мерцающих, подозрительных фигур. Преобразование материала становится просто невозможным.

Идеалом традиционной образовательной практики выступает смена обучающимися привычных жизненных ориентиров (схем понимания, суждения и действия) на легитимные для общества принципы. Такого рода переориентацию сознания участника образовательного процесса мы называем альтернативой. "Историческим прототипом альтернативы является религиозное обращение" [1, 255-260]. В альтернативную задачу входит главным образом трансформация идентичности альтернируемого субъекта. Не случайно многие участники такого рода событий описывают свой опыт в категориях второго рождения. Альтернативной практике образования и соответствующей ей педагогической установке мы отводим роль той формы, которая обеспечивает необходимые для социума эффекты трансформации идентичности в соответствии с общепринятым стандартом.

В плане классического университетского образования альтернатива означает принятие сообществом студентов господствующей в университете парадигмы, что предполагает перезаключение конвенции, переоценку ситуации, опирающейся "на весь контекст накопленного и текущего жизненного опыта" [16, 8]. Этот выбор – экзистенциально значимый шаг, поскольку теперь студент начинает видеть то и так, как это обусловлено его университетской принадлежностью. Университет выполняет функцию инстанции инициации. "Таинственность" профессионала [для профессиональных аут-групп и повседневных



субъектов (А.П.)] во многом заключается и в специфичности его образа мира в каждом случае, и в производных от этого видения и понимания-непонимания профессионалами (разных профилей) друг друга, событий жизни" [4, 20].

В университете студент оказывается не только перед выбором той или иной теории для изучения, а перед выбором той онтологии, которая предоставит ему базу для профессионального суждения и действия. Вместе с тем, каждая диктуемая университетом парадигма – есть ограниченный горизонт возможностей, обязывающий к определенному поведению. Определенность связана с ограничением, дисциплинированностью.

Семантика слова "дисциплина" отсылает нас к представлению о способах культурных унификаций. Латинское *disciplina* означает одновременно и подчинение установленному порядку, и учение, науку [9, 170]. Практика дисциплинирования заключается в том, чтобы "из бесформенной массы, непригодной плоти... сделать требуемую машину" [13, 198]. Идея дисциплины связана с организацией эффективного действия, функциональным использованием чего-либо для достижения необходимой цели. С "материальной" стороны дисциплина предполагает подчинение принуждению, послушание, превращение себя в объект и мишень власти (М.Фуко).

Дисциплина в образовании – одно из средств альтернативы. Она предполагает значимое для дисциплинирующей инстанции (инстанции власти), перераспределение человеческого материала в пространстве и времени. Еще раз укажем, что властной инстанцией не являются, как это видится наивному сознанию, преподаватели университетов. С точки зрения альтернативной механики, они сами выступают агентами Науки, Истины, Профессии, Социума, получившими от них верительную грамоту на дисциплинирование и трансформацию идентичности учащихся.

Архе альтернативной задачи, по мнению многих аналитиков, впервые сформулировал Платон в известной "Притче о пещере" [10, 332-333]. В ней античный философ первым в европейской культуре поставил вопрос об образовании как о возможности передачи добродетели последующим поколениям. Указанная притча повествует о находящемся в темной пещере узнике. Стесненный оковами, он не в состоянии созерцать реальные вещи и видит лишь их искаженные тени, которые отбрасывает мерцающий за его спиной огонь. "Пещерообразное помещение в притче, – пишет автор цитируемой статьи, – это образ повседневного местопребывания людей; огонь в пещере – образ небесного свода, под которым живут люди, окруженные мнимыми вещами, но которые они воспринимают за подлинную реальность" (там же).

Лишь освободившись от оков и выбравшись из пещеры, герой повествования отрывает для себя подлинную реальность. Переход из мрака пещеры к дневному свету связан с перестройкой зрения. "Такое свыкание требует, чтобы душа целиком повернулась в основном направлении ее стремления, точно так же, как и глаз может правильно смотреть, лишь когда тело приняло соответствующее положение. Данный "переход" служит символическим выражением той перемены, которая должна произойти при разворачивании уже заложенного в человеческом существе" [там же].

Для нашего изложения особенно значимым у Платона нам представляется следующее: разделение мира на сферу жизни (пещеру) и образование (дневной свет), фиксация границы между ними и требование ее перехода, необходимость трансформации души (установление нового зрения и способности видеть сущности) как следствие адаптации индивида к новым условиям в сфере образования.

Решающее значение приобретает смысл противопоставленности двух сфер и особая роль образования в изменении отношения субъекта к жизни. Собственно сам статус теней как таковых становится обнаружим только по возвращении узника обратно в пещеру. Верховенство внепещерных обстоятельств в сконструированном Платоном архе образования несомненно.

Таким образом, в культуре оформляется педагогическая позиция альтернативного типа, сущность которой достаточно удачно, на наш взгляд, сформулировал П.Г.Щедровицкий. "Педагог, для того, чтобы его деятельность по обучению и воспитанию стала возможной, вынужден принять в качестве онтологической рамки принцип иного мира. Эта "гипотеза" позволяет ему вступать в организованную коммуникацию с учеником, направленную на передачу определенных содержаний.



Вместе с тем, своим самоопределением педагог утверждает реальность этого мира для него (мира Духа, Разума, Бога) и тем самым, косвенно принуждает ученика также признать реальность этого (иного) мира, вопреки давлению социальных и коммунальных ориентаций и ожиданий. В этом акте принуждения ребенок впервые сталкивается с проблемой реальности, как проблемой самоопределения. Собственно "быть (стать) учеником" – это и значит признать большую реальность мира идеального содержания учебных предметов по отношению к привычной социальной, коммунальной (семейной, уличной) ситуации. Именно это позволяет утверждать, что педагогика является практикой философии и, уже – практикой философского идеализма" [14, 138].

В структуре альтернативной установки можно выделить следующие составляющие:

- содержание образования (учебные предметы, личный опыт, способ действия);
  - цели (результаты);
  - центральное место педагога.
- (Более подробно см. [15, 4-5]).

Как уже отмечалось выше, ядром альтернативной механики можно считать сверхценность передаваемого опыта. Именно из его значимости педагогический персонал черпает все свои основные мотивации, его агентом он по существу является и на его основе реализует все основные структуры педагогического творчества.

Наш анализ образовательной практики и способов ее концептуализации обнаруживает альтернативную установку всюду, по крайней мере, в европейском ареале, сколь глубокие погружения в историю образования мы бы не совершали. Меняются страны, эпохи, учебные заведения, не изменяется только форма, конституирующая образование и образовательных субъектов. Альтернативная установка непременно воспроизводится. Она оказывается безотносительно устойчивой структурой, способной переработать любой материал. Внутри ее постоянно происходит движение: изменяется содержание учебных предметов и форма их преподавания, дифференцируются и диверсифицируются уровни целей и характер педагогической авторитетности. Неизменной остается только сама педагогическая установка, ее идентификационная матрица. Она бесконечно воспроизводится в культуре, хотя у участников процесса образования, равно как и у наблюдателей, иллюзия изменений сохраняется. Однако это странная иллюзия. Она подобна тому видению, которое происходит вопреки очевидности. Так, например, мы видим восходящее на востоке и скрывающееся на западе солнце, но эту видимость мы объявляем иллюзорной на том основании, что приняли как реальность убеждение о гелиоцентрическом устройстве нашего мира. Нечто подобное происходит и с образованием: мы видим изменения, которых нет.

Такая странная форма "внутренних" изменений обратила нас к поиску категорий, способных такого рода "странные" изменения описывать. Вскоре наши поиски увенчались, как мы полагаем, успехом, когда обнаружилась предложенное Жаком Деррида понятие "итерация" [10, 247-248].

Термин "итерация" означает повторение без повторяемого. Традиционно, повторение предполагает тождественность того, что повторяется. Итерация служит основанием повторения, ибо в ней во всех случаях, с самого начала отсутствует самотождественная сущность. Повторение повторяет то, что никогда не имело места. Или же – повторение повторяет повторение. В то же время, поскольку отсутствует самотождественная сущность, каждое повторение оказывается другим по сравнению с предыдущим повторением, т.е. повторяющееся единство явления одновременно повторяет отсутствие и замещает его место, в результате чего становится каждый раз "другим". Таким образом, итерация обуславливает структурную возможность отсутствия повторяемого: повторение, повторяя, отчуждается, становится "другим", занимает "другое" место.

Итерация служит также основанием идеализации. Идеальность означает, что она независима от эмпирических актов и событий, которые могут трансформировать ее, что она может повторяться бесконечно, оставаясь в то же время самотождественной. Итерация выступает возможностью дубликации. [Фрагмент, посвященный итерации, представляет собой нашу интерпретацию фрагмента указанного в его начале источника – А.П.]

Как нам представляется, итерация – та культурная форма, в которой воспроизводится педагогическая



установка классического университета, и в которой консервируется значимая для общества социокультурная функция образования. Эта функция состоит в селекции и передачи будущим поколениям значимого для их жизни опыта предшествующих поколений.

Между тем, как отмечают культурные аналитики, сегодня мы переживаем особый этап общественного развития, именуемый "сменой типа социокультурного наследования". Последнее связано со сменой способа детерминации человеческой жизни и характером отношения с исторической традицией. "Если раньше жизнь человека определялась как бы извне – существующими культурными образцами поведения и сознания, то теперь ведущим становится процесс самодетерминации, самоопределения, выработки личностью индивидуальных ориентиров, способов жизни, смысложизненных и нравственных императивов" [5, 112].

В более радикальной форме описывает смысл смены типа социокультурного наследования американский социальный психолог и этнограф М.Мид. "Сегодня, – пишет она, – во всех частях мира, где все народы объединены электронной коммуникативной сетью, у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших. И наоборот, старшее поколение никогда не увидит в жизни молодых людей повторения своего беспрецедентного опыта перемен, сменяющих друг друга" [7, 361]. Из этого следует, что опыт прежних поколений лишается сверхценности, часто выступает как необязательный и проблематичный.

Для образования это означает сбой в механизме культурной трансляции и, прежде всего, в действии альтернативной педагогической установки. В результате особенность нашего понимания современной образовательной ситуации связана с кризисом альтернативного проекта, с необходимостью отказа от него, что означает радикальную смену педагогической установки.

Для нашей белорусской образовательной ситуации необходимо сделать одно важное уточнение. Это уточнение касается наблюдаемой нами ситуационной нечувствительности образования к происходящим социокультурным изменениям. Образование (как форма) и участвующий в ней персонал продолжают действовать так, как будто ничего не происходит. Альтернативная установка сохраняется. По всей видимости, ее смена представляет чрезвычайно непростой акт культурной модификации, поскольку, как замечает П.Г.Щедровицкий, "педагогическая установка является одной из базовых идей западноевропейской культуры" [15, 5]. В этом случае смена альтернативной педагогической установки означает "слом существующей культуры" [8, 2].

Трансформация альтернативной установки невозможна без переопределения места и функции университетского образования в обществе и культуре в целом. Речь идет, прежде всего, об отношении самого университета к культуре. Функция культурного агента, трансформирующего идентичность субъектов образования по схемам общепризнанного порядка, должна быть переопределена в задачу ориентации субъектов в культурном многообразии (множественности и паритетности порядков). В связи с ней возникает проблема того, на что традиционно направлена альтернативная практика как на свой предмет – проблема идентичности. Суть этой проблемы может быть сформулирована двояко, и это влечет за собой разные образовательные стратегии, а, следовательно, педагогические установки. Во-первых, ориентация в поликультурном мире предполагает готовность индивида к реидентификации в соответствии с избираемым культурным порядком. Из этого следует образовательная стратегия, реализующая опыт относительной идентичности, в которой последняя, например, может интерпретироваться как позиция в коммуникации или обнаружения себя в пространстве того или иного дискурса (модель ситуационной идентичности). Педагогическая установка в этом случае начинает реализовываться в модусе посредничества в диалоге студента с разными культурными формами.

Во-вторых, мы можем вести речь (пока весьма гипотетически) о той форме человеческого существования, в которой идентичность не имеет значения или перестает выступать тем предметом, который является предметом образования, т.е. становится неинтересной. Вопрос о педагогической установке в этом случае мы оставляем открытым.

В то же время исчерпанность альтернативного проекта позволяет нам с полным на то основанием поставить вопрос о самом образовании или о реальности образования. Поясним, в каком смысле. Альтернативный механизм основывается, как было показано ранее, на идее истинности "иного мира", его подлинности или верховенстве. В связи с этим в образование имплантируются его репрезентанты:



фрагменты профессиональных отношений, мировоззренческие максимы, парадигмальные установки. В целом можно говорить о проекции в пространство образования тех культурных отношений, которые выступают предметом усвоения. Так, если классический университет готовил студентов к будущей научной деятельности, то идеалом образования становилось обучение исследованию и воспроизводство в учебном процессе базовых исследовательских процедур. Изоморфность образования и реальности будущей профессиональной деятельности была оправдана. Однако сегодня в качестве одной из конститутив университетского образования мы видим неопределенность, а значит, лишаемся проективного содержания, то вполне правомерно поставить вопрос о характере реальности образования. Не содержания образования, а самой морфологии образования. Чем должно быть наполнено это пустующее место?

Не значит ли это, что в современных обстоятельствах следует вести речь о специфичности образовательной реальности, ее маргинальности, искусственности и неконгруентности как миру обыденной жизни, так и мирам культуры: как актуальным, так и потенциальным.

В заключение отметим, что наша психоисторическая позиция имела своим источником заботу об этом, пока неясном модусе образования, образовательных субъектах, практике университета, способствующей становлению реального многообразия как новой форме человеческой жизни, и эти обстоятельства обусловили порядок того сказанного и подразумеваемого, что содержится в данном тексте.

## Литература

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: Медиум, 1995. – 323 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
5. Концепция национальной школы Беларуси.// Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі: Матэрыялы навук.-практ. канф., 11-13 мая 1994 г. – Мн.: ІПК адукацыі, 1994. – С.106-155.
6. Лурия А.Р. Психология как историческая наука. (К вопросу об исторической природе психологических процессов)./ В кн. История и психология. – М.: Наука, 1971. – С.36-62.
7. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
8. Огурцов А.П. Постмодернистский образ человека и педагогика.// Человек, 2001, № 3.
9. Словарь иностранных слов. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
10. Современный философский словарь. – Москва, Бишкек, Екатеринбург: Издат-во "Одиссей", 1996. – С.247-248.
11. Тойнби А.Дж. Постигание истории. – М.: Прогресс, 1991. – 736 с.
12. Узнадзе Д.Н. Теория установки. -- М.: Из-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997.-- 448 с.
13. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: "Ad Marginem", 1999. – 479 с.
14. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). – М.: "Эксперимент", 1993. – 154 с.
15. Щедровицкий П.Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология. Курс лекций прочитанный в Харьковском государственном университете. – Харьков, ХГУ, 1986. – 32 с.
16. Giordan A. "Les origines du savoir: des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques". Neuchâtel, Paris. Delachaux et Niestlé, 1987.